

Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación

Pablo FERNÁNDEZ-BERROCAL
Rosario CABELLO
María José GUTIÉRREZ-COBO

Datos de contacto:

Pablo Fernández-Berrocal
Departamento de Psicología Básica
Facultad de Psicología
Universidad de Málaga
Campus de Teatinos, s/n
E-29.071 – Málaga (España)
Teléfono: +34 952132631
Correo electrónico:
berrocal@uma.es.

Rosario Cabello.
Departamento de Psicología
Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada.
Campus Cartuja s/n.
E-18.011 – Granada (España).
Correo electrónico:
rcabello@ugr.es.

María José Gutiérrez-Cobo.
Departamento de Psicología Básica.
Facultad de Psicología.
Universidad de Málaga,
Campus de Teatinos, s/n.
E-29.071 – Málaga (España).
Teléfono: +34 952136697.
Correo electrónico:
mjgc@uma.es.

Recibido: 01/03/2017
Aceptado: 17/03/2017

RESUMEN

En la actualidad, el estudio de las emociones se ha convertido en uno de los objetivos primordiales de investigación en diferentes ámbitos científicos y, en especial, en la investigación educativa. Este creciente interés ha dado lugar a un gran número de investigaciones destinadas a evaluar sus efectos en contextos diversos. Este artículo presenta una serie de avances recientes en la investigación sobre competencias emocionales en educación. Se centra, especialmente, en la relevancia de las competencias emocionales en la infancia y en la adolescencia, en cómo las emociones afectan en el profesorado a la hora de evaluar a sus alumnos, en aquellos instrumentos dirigidos a la evaluación de la Inteligencia Emocional (IE) en estas etapas y, finalmente, en los programas de entrenamiento que hacen posible el desarrollo de estas competencias emocionales. Estos hallazgos apoyan la importancia de la formación en competencias emocionales y sociales del alumnado y del profesorado para la obtención de beneficios tanto a nivel personal como grupal.

PALABRAS CLAVE: Competencias emocionales, Evaluación, Entrenamiento

Advances in research on emotional skills in education

ABSTRACT

Nowadays, the study of emotions is one of the main objectives in several research fields, specially in the educational sphere. This increasing interest has led to a large number of studies evaluating its effects on different contexts. This article shows recent progresses in

research on emotional skills in education. It focuses mainly on the relevance of emotional skills in childhood and adolescence, on the effect that emotions have on teachers' assessment of pupils, on the instruments aimed to evaluate Emotional Intelligence (EI) in these stages and, finally, on those training programs validated to improve emotional skills. These findings lend support to the importance of training in emotional and social competencies of students and teachers to obtain benefits in personal and group contexts.

KEYWORDS: Emotional skills, Evaluation, Training

Introducción

La revolución de la investigación sobre las emociones de los últimos 30 años ha inundado las ciencias sociales y de la salud, modificando su enfoque e, incluso, las temáticas tradicionales de estudio de estas disciplinas. La investigación educativa no ha sido ajena a esta revolución y ha experimentado en las últimas décadas un giro hacia lo emocional que se refleja, por ejemplo, en las numerosas monografías publicadas en prestigiosas revistas dedicadas a esta cuestión. La importancia y el impacto de las emociones en la educación se ha consolidado de tal manera en el ámbito académico que ya desde 2014 existe el primer manual sobre las emociones en la educación (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014).

Esta monografía se hace eco de este giro emocional en la escuela y muestra algunos avances recientes en la investigación sobre competencias emocionales en educación, centrándose en cuatro temáticas clave: (1) qué relevancia tienen las competencias emocionales en la infancia y en la adolescencia; (2) cómo es posible desarrollar estas competencias emocionales; (3) cuáles son los mejores instrumentos para evaluar la Inteligencia Emocional (IE) en estas etapas; y (4) la influencia de las emociones del profesorado en la evaluación del rendimiento del alumnado.

En este primer artículo recogemos estas temáticas y hacemos algunas reflexiones sobre cada una de ellas, integrando y presentando a su vez los diferentes artículos que componen esta monografía. En primer lugar, se analizan los beneficios de las competencias emocionales en la convivencia escolar focalizándose en el alumnado, tanto en España como a nivel internacional. A continuación, se destaca la influencia de las emociones y las competencias emocionales en el profesorado y, en concreto, en el complejo proceso de evaluación del alumnado. En tercer lugar, se discuten algunos de los retos actuales en la evaluación de la IE en el ámbito psicoeducativo. Finalmente, se describen algunos de los programas más prestigiosos y efectivos para desarrollar las competencias emocionales del alumnado y se exponen algunas conclusiones generales para una implementación eficaz de estos programas.

Los beneficios de las competencias emocionales en la convivencia escolar

La IE, evaluada tanto en niños como en adolescentes, ha mostrado sus beneficios en numerosas variables relevantes para el desarrollo de un contexto escolar positivo. Concretamente, la IE se relaciona con diferentes variables como mejor salud física y mental (Fernández-Berrocal y Extremera, 2016; Martin, Ramalho y Morín, 2010), mayor bienestar y menor consumo de sustancias (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Sánchez-Álvarez, Extremera y Fernández-Berrocal, 2015; Serrano y Andreu, 2016), menos conductas agresivas (García-Sancho, Salguero y Fernández-Berrocal, 2014), así como mejor rendimiento académico (Costa y Faria, 2015; Lanciano y Curci, 2014).

En esta monografía, Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017) analizan el rol que juegan la IE, la competencia social y el dominio moral en la convivencia escolar, haciendo especial énfasis en las conductas de *bullying*. Estas autoras muestran cómo estas tres variables son muy relevantes para el desarrollo de conductas cívicas y tolerantes hacia los compañeros, dando lugar a relaciones entre iguales más satisfactorias y positivas y, por tanto, generando una buena convivencia escolar. Los resultados arrojan, a su vez, la necesidad de desarrollar en los alumnos habilidades de empatía, de reflexión, de regulación emocional y de tolerancia a la incertidumbre, así como fomentar sus valores éticos. Finalmente, las autoras resaltan que es necesario desarrollar no solo estas habilidades en el alumnado, sino también en el profesorado puesto que son un modelo para el desarrollo positivo del alumnado.

Por su parte, la revisión llevada a cabo por Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal (2017a) evalúa el papel protector de tres variables ante la emisión de conductas agresivas. Estas tres variables son la IE, la capacidad de control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres. Los distintos estudios encontrados muestran cómo altos niveles en las tres variables se relacionan con un menor número de conductas agresivas tanto en niños como en adolescentes. Los autores ponen especial énfasis en la necesidad de reducir estas conductas agresivas, debido a su alta prevalencia y sus consecuencias negativas. No obstante, dada la dificultad de intervenir en el estatus socioeconómico de los padres, se propone el desarrollo de las habilidades individuales de IE y de control cognitivo en esta población, variables relacionadas entre sí (Gutiérrez-Cobo, Cabello y Fernández-Berrocal, 2017b).

Finalmente, Ruvalcaba-Romero, Gallegos-Guajardo y Fuerte (2017) han llevado a cabo un estudio transversal en el que analizan la validez predictiva de las competencias socioemocionales sobre el clima escolar positivo y las conductas prosociales. Con tal finalidad, un total de 490 estudiantes adolescentes completa-

ron tres escalas correspondientes a cada una de las variables analizadas. Los resultados muestran que, cuanto mayores sean las competencias socioemocionales del alumnado, mayores serán sus conductas prosociales, generando, a su vez, un mejor clima escolar. De forma más específica, Ruvalcaba-Romero *et al.* (2017) llevaron a cabo un modelo de ecuaciones estructurales donde se observó que las competencias emocionales de adaptabilidad, competencia interpersonal y emociones positivas predijeron el 24% de las conductas prosociales de los adolescentes. Asimismo, las competencias emocionales de adaptabilidad, manejo del enojo y emociones positivas explicaron el 9% del apoyo que los alumnos perciben por parte de sus profesores. Finalmente, el conjunto de todas las competencias emocionales predijo el 26% y el 11% de la implicación del adolescente en el contexto escolar y de la afiliación con sus compañeros, respectivamente.

Todos estos resultados aportan evidencias de la importancia del desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo, tanto en el alumnado como en el profesorado. En especial, en el alumnado estas competencias favorecerán el desarrollo de un clima escolar positivo al disminuir los comportamientos agresivos y promover el desarrollo de las conductas prosociales entre los iguales, favoreciendo así el aprendizaje y el bienestar personal.

Educar como una actividad emocional

La revolución en el estudio de la emoción también ha llegado al análisis de la actividad docente, lo cual no debiera sorprendernos dado que enseñar es una actividad emocional por su propia naturaleza, puesto que implica una interacción intensa y continua entre las personas (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003). La influencia de las emociones en el profesorado ha comenzado a estudiarse desde múltiples puntos de vista como, por ejemplo, su relevancia en la identidad profesional del docente, su repercusión en el cansancio emocional, la salud y el bienestar del profesorado, los beneficios de la IE del docente en su vida profesional, el impacto de los profesores sobre las emociones de los estudiantes, así como el análisis de las emociones que surgen en las interacciones con otros agentes educativos (padres, compañeros, autoridades académicas, etc.) (Para una revisión ver Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014; Uitto, Jokikokko y Estola, 2015).

No obstante, el efecto de las emociones de los docentes en el proceso de evaluación del alumnado ha sido menos estudiado. En esta monografía, Rodríguez-Corrales, Cabello, Gutiérrez-Cobo y Fernández-Berrocal (2017) examinan la influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. En concreto, este estudio analiza mediante un diseño experimental la influencia de cuatro emociones diferentes (Alegoría, Triste-

za, Ira y Neutra) en una tarea cognitiva llevada a cabo por profesorado de enseñanza no universitaria consistente en la valoración de un texto escrito por un alumno. Los resultados indicaron que la inducción de los diferentes estados emocionales fue eficaz y que además afectó de forma diferencial al proceso de evaluación del texto, de manera que la emoción positiva (Alegoría) generó una mejor valoración que las emociones negativas (Tristeza e Ira) en un 50% de los criterios evaluados. Estos resultados también coinciden con los obtenidos en la investigación de Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy y Salovey (2013) en EE.UU. sobre la influencia de las emociones positivas y negativas de los profesores en la evaluación del alumnado, resaltando la importancia del mundo emocional en las prácticas docentes, así como su repercusión directa en los resultados y logros académicos de sus estudiantes.

La relevancia de la evaluación científica de las competencias emocionales

El enorme interés por analizar y estudiar las competencias emocionales en el ámbito educativo, como se ha mostrado en los apartados anteriores, presenta sus ventajas y sus inconvenientes. Las ventajas de este interés se reflejan, por ejemplo, en la gran cantidad de recursos invertidos para su conocimiento, desarrollo y evaluación. No obstante, uno de los inconvenientes más graves es que esta labor no se ha desarrollado siempre con el rigor científico necesario, originando diferentes formas de conceptualización teórica del término que han dificultado su estudio y comprensión, y generando una ingente cantidad de instrumentos para su evaluación que ha complicado su aplicación psicoeducativa en el aula (Keefer, 2015). En esta monografía, Antonio-Agirre, Esnaola y Rodríguez-Fernández (2017) revisan de forma práctica los instrumentos de medida empleados en la evaluación de la IE en población infantil y adolescente para su uso en el ámbito psicoeducativo. Para ello, los autores distinguen, siguiendo la literatura especializada en el tema, entre la IE como *habilidad* y como *rasgo* atendiendo al tipo de instrumento utilizado para medir este constructo. La IE como *habilidad* usa medidas objetivas que evalúan la capacidad óptima de ejecución de una persona ante una serie de tareas emocionales donde existen respuestas correctas e incorrectas (Mayer, Caruso y Salovey, 2016), y la IE como *rasgo* utiliza autoinformes que miden atributos del comportamiento habitual de las personas, como sus percepciones subjetivas acerca de sus competencias emocionales (Petrides *et al.*, 2016).

Como el artículo de Antonio-Agirre *et al.* (2017) señala, la discusión sobre los mejores métodos para evaluar las competencias emocionales es un debate abierto y lleno de apasionantes y múltiples retos. Un desafío de la investigación futura en la evaluación de las competencias emocionales es, por ejemplo, comprender mejor las relaciones entre las medidas de habilidad y rasgo, y analizar cómo interac-

cionan durante el desarrollo evolutivo para comprender mejor, a su vez, su influencia diferencial en el desarrollo emocional y social de la población infantil y adolescente (Cabello y Fernández-Berrocal, 2015; Cabello, Sorrel, Fernández-Pinto, Extremera y Fernández-Berrocal, 2016; Keefer, 2015). Por otra parte, otro reto de la investigación futura es el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación que capten mejor la ejecución real de las competencias emocionales, más allá del uso de los auto-informes, y buscando criterios más claros y objetivos de lo que significa ser una persona emocionalmente inteligente (Mayer *et al.*, 2016).

¿Es posible mejorar las competencias emocionales y sociales del alumnado?

Como hemos indicado previamente, los beneficios de la IE en el alumnado son múltiples. No obstante, cabe preguntarse qué margen tenemos para mejorar las competencias emocionales y sociales del alumnado. En EE.UU., la organización CASEL promueve el Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas (*Social and Emotional Learning* (SEL); ver www.casel.org) y supone un marco integrador para coordinar todos los programas específicos SEL. Un meta-análisis de la efectividad de estos programas ha demostrado que aquellas escuelas que han aplicado un programa de intervención en IE han visto incrementado el rendimiento académico de su alumnado, han mejorado la relación maestro-alumno y han reducido los problemas de conductas (Durlak *et al.*, 2011). Además, cabe resaltar que un análisis costes-beneficios realizado recientemente por el economista Belfield *et al.* (2015) estimó que los beneficios de los programas SEL superan los costes en una proporción de 11 a 1.

Uno de estos programas más prestigiosos y efectivos es el programa RULER, propuesto por el profesor Marc Brackett e implementado en diversos estados de EE.UU. (Nathanson, Rivers, Flynn y Brackett, 2016; para más información consultar ei.yale.edu) siguiendo el modelo de Mayer y Salovey (1997). Este programa está enfocado en el desarrollo de la IE tanto en niños como en adultos e implica a la escuela, los padres y a la comunidad educativa en general.

En Europa también existe una preocupación creciente por el desarrollo de las competencias emocionales y sociales (Clouder *et al.*, 2008; 2015). En esta monografía, Costa y Faria (2017) realizan una reflexión acerca de la importancia de promocionar el desarrollo de las competencias emocionales y sociales en el entorno educativo en Portugal. En concreto, este artículo refleja los cambios que se han producido en los últimos cinco años en las políticas educativas de su país en materia de educación emocional y social, y que han supuesto un retroceso en el proceso de inclusión de estas competencias en el currículo oficial. Asimismo, ex-

pone algunas perspectivas de sectores educativos y de docentes portugueses sobre la evolución de dichas políticas educativas y sobre la visión estratégica de la escuela portuguesa en cuanto a la promoción de las competencias emocionales y sociales en educación. Finalmente, las autoras proponen la puesta en marcha de intervenciones en IE rigurosas y coherentes, que demuestren su eficacia y consigan reorientar las políticas educativas en Portugal para que se ajusten a las necesidades educativas del siglo XXI, una formación holística que abarque tanto lo personal como lo académico.

En este sentido, en España se han desarrollado diferentes programas para el desarrollo de competencias emocionales y sociales (para una revisión detallada, ver el informe sobre la educación emocional y social en España; Fernández-Berrocal, 2008). A modo de ejemplo, en Cantabria la Fundación Marcelino Botín ha puesto en marcha el programa Educación Responsable, que ya se implementa en más de 100 centros educativos de diferentes puntos de España y ha mostrado beneficios, entre otras variables, en el rendimiento académico, así como una reducción de los niveles de ansiedad del alumnado (www.fundacionbotin.org). En Cataluña, el GROP (*Grop de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) centra sus actividades, tanto de investigación como de formación, en la educación emocional en los diferentes niveles educativos, así como en el propio profesorado (Bisquerra, 2016; www.ub.edu/grop/).

Por nuestra parte, desde el Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga hemos desarrollado el programa INTEMO+ (Cabello, Castillo, Rueda y Fernández-Berrocal, 2016): un proyecto de educación emocional basado en el modelo teórico de IE de Mayer y Salovey (1997) y que está diseñado para mejorar la IE de los adolescentes de forma práctica y dinámica y, asimismo, complementa al programa INTEMO (Ruíz-Aranda *et al.*, 2013). El programa consta de doce sesiones distribuidas en cuatro fases que corresponden a las cuatro ramas del modelo teórico de IE de Mayer y Salovey: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional. Además, incluye dos sesiones adicionales de carácter transversal centradas en la elaboración de un *Periódico Emocional* y un *Guion de Cine*, actividades que tratan de ejercitar la mayor parte de las habilidades de IE en su conjunto con situaciones de la vida cotidiana. Se trata, además, de programas avalados científicamente cuyos resultados empíricos han mostrado efectos positivos a corto y largo plazo en la salud mental de los adolescentes, al disminuir el afecto negativo y varios síntomas clínicos como la ansiedad, el estrés social y la depresión. Asimismo, el desarrollo de la IE de los adolescentes contribuye a que muestren menores niveles de conducta agresiva y mayores índices de conducta prosocial (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal y Balluerka, 2013; Ruiz-Aranda *et al.*, 2012).

Conclusiones

Los seis artículos presentados en esta monografía tienen un denominador común: la conclusión a la que llegan es que la formación en competencias emocionales y sociales del alumnado y del profesorado es indispensable para que los beneficios reportados sean positivos tanto a nivel personal como grupal.

No obstante, para que esta formación sea efectiva es necesario que se lleve a cabo a través de programas de entrenamiento validados científicamente, que tengan coherencia teórica y que involucren a la mayor parte de la comunidad educativa. Pero, además, como indica la literatura científica sobre la efectividad de los programas de intervención en competencias emocionales y sociales (Durlak, 2016), dichos programas han de seguir un plan adecuado de implementación con el objetivo de disminuir las probabilidades de fracaso en su aplicación y multiplicar exponencialmente sus efectos beneficiosos. Algunos de los factores más relevantes para una adecuada implementación pasan por aspectos generales, como la elaboración de un plan de sostenibilidad del programa de inicio a fin, la implicación del mayor número posible de actores de la comunidad educativa, el ajuste del programa de intervención a la programación del centro y a sus recursos disponibles, y la formación de un buen equipo directivo que coordine y lidere la implementación del programa. Otros factores más específicos están directamente relacionados con la aplicación y evaluación del entrenamiento en sí, como la formación adecuada del profesorado (en relación a sus competencias emocionales y al propio programa a implementar) y la elaboración de protocolos de actuación para la aplicación de las diferentes fases del programa, así como de su evaluación y seguimiento a medio-largo plazo.

Tener en cuenta todos estos factores en el estado actual de nuestro sistema educativo no es fácil, somos conscientes de ello. No obstante, una formación en competencias emocionales y sociales rigurosa, tanto de los futuros docentes a través de los grados universitarios como del profesorado que se encuentra en activo a través de la formación continuada, facilitaría enormemente dicha labor (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Castillo, Fernández-Berrocal y Brackett, 2013). A su vez, generaríamos un contexto apropiado para que sean ellos mismos los que apliquen los programas y lo hagan desde sus contenidos curriculares de un modo transversal, que permita conectar las competencias emocionales y sociales con los diferentes conocimientos que se trabajan desde la escuela. No obstante, todas estas ideas que proponemos no serán posibles si no llegamos a un futuro pacto por la educación, en el que una de las líneas de actuación prioritarias sea la inclusión del desarrollo real de las competencias emocionales y sociales en los currículos oficiales de las diferentes etapas educativas.

La revolución de las emociones ha llegado a la escuela, pero para que sea todo un éxito y no solo una moda pasajera necesitamos que se trate de una educación emocional rigurosa, transversal, creativa y que cuente con el apoyo activo de todos los agentes educativos, sociales y políticos.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada en parte por los proyectos PSI2012-37490 MEC y SEJ-07325 Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo de la Junta de Andalucía.

Referencias bibliográficas

- Antonio-Agirre, I., Esnaola, I. y Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 53-64.
- Belfield, C., Bowden, A.B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R. y Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6, 508-544.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Brackett, M.A., Floman, J.L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L. y Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 634-646.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P. y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Programa INTEMO+. Mejorar la inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2015). Implicit theories and ability emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6: 700.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 41-49.
- Cabello, R., Sorrel, M.A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2016). Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental Psychology*, 52, 1486-1492.
- Castillo, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2013). Enhancing teacher effectiveness in Spain: A pilot study of the RULER approach to social and emotional learning. *Journal of Education and Training Studies*, 1, 263-272.
- Castillo, R., Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892.
- Clouder, C., Dahlin, B., Diekstra, R., Fernández-Berrocal, P., Heys, B., Lantieri, L. y Paschen, H. (2008). *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Clouder, C., Pedersen, C.S., Madrazo, C., Boland, N., Antognazza, D. y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Fundación Botín Report 2015. Santander: Fundación Botín.
- Costa, A. y Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Costa, A. y Faria, L. (2017). Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 65-76.
- Durlak, J.A. (2016). Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings. *Cambridge Journal of Education*, 46, 333-345.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. y Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). Social and Emotional Education in Spain. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (coords.), *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander: Fundación Marcelino Botín, 159-196.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23.3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8, 311-315.
- García-Sancho, E., Salguero, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (2014). Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. *Aggressive and Violent Behavior*, 19, 584-591.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27-38.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017a). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 39-52.
- Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017b). The Three Models of Emotional Intelligence and Performance in a Hot and Cool go/no-go Task in Undergraduate Students. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 11, 33.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854.
- Keefer, R.V. (2015). Self-report assessment of emotional competencies: A critical look at methods and meanings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 3-23.
- Lanciano, T. y Curci, A. (2014). Incremental validity of emotional intelligence ability in predicting academic achievement. *American Journal of Psychology*, 127, 447-461.

- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional Intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554–564.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 290–300.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- Nathanson, L., Rivers, S.E., Flynn, L.M. y Brackett, M.A. (2016). Creating Emotionally Intelligent Schools with RULER. *Emotion Review*, 8, 305–310.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Petrides, K.V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sánchez-Ruiz, M.J., Furnham, A. y Pérez-González, J.C. (2016). Developments in trait emotional intelligence research. *Emotion Review*, 8, 335–341.
- Rodríguez-Corrales, J., Cabello, R., Gutiérrez-Cobo, M.J. y Fernández-Berrocal, P. (2017). La influencia de las emociones del profesorado no universitario en la evaluación del rendimiento del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 91–106.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO: Guía para mejorar la Inteligencia Emocional de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Salguero, J.M., Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Balluerka, N. (2012). Short and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462–467.
- Ruvalcaba-Romero, N.A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77–90.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: a meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 276–285.
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21, 357–374.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358.
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135.